

# 小学校のメディアリテラシー教育における 変容的学習理論の援用可能性

小池 翔太

千葉大学大学院人文社会科学研究所博士後期課程・千葉大学教育学部附属小学校

本稿の目的は、ジャック・メジローの著書『おとなの学びと変容』で論じられている変容的学習理論が、小学校のメディアリテラシー教育に援用できるかを検討していくことである。検討の結果、永井 (2007) が指摘するように、変容的学習は「ひとまず落ち着いたはずの認識枠組に根本的な変化を与えるという点で、子ども時代には生じがたい学習であると理解できる」ということが妥当であることが明らかとなった。しかし、『おとなの学びと変容』の解釈を通して、「解放的学習」の論考が小学校メディアリテラシー教育の学習論を構築する可能性を見出すことができた。具体的には、市民が自分たちで ICT を使って地域課題を解決するシビックテックの発想を取り入れることによって、児童が解放的に学習を行うことが期待できることを導いた。

キーワード：小学校教育、メディアリテラシー教育、変容的学習理論、プログラミング教育、シビックテック

## 1. はじめに

本稿では、アメリカの成人教育学者ジャック・メジロー (Jack Mezirow) の著書“*Transformative Dimensions of Adult Learning*” (1991) (『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』金澤・三輪監訳、2012) で論じられている「変容的学習」(transformative learning) 理論が、小学校のメディアリテラシー教育に援用できるかを検討していく。本稿の以降では、著者を「メジロー」、著書を『おとなの学びと変容』と表記する。本文の引用に際しては金澤・三輪の訳文を用いる。

変容的学習理論とは、メジローが提唱した変容理論に基づいた、成人期の学習理論の一つである。メジローは、変容理論について、「成人の学習がどのように構造化されているのかを説明するとともに、自分の経験を把握し解釈するさいに用いる準拠枠(意味パースペクティブ)がどのようなプロセスで変化あるいは変容するのかを明確にする」(p.xi) ことを目指していると述べている。

本稿で『おとなの学びと変容』を取り上げることに対して、現代に援用するには不相応であるという指摘が考えられる。日本語訳の出版は 2012 年と比較的最近ではあるが、原著の出版は約 30 年以上前である。

しかし、立田 (2012) は、現在から約 10 年前の 20

09 年に出版された、メジローらの編著 (Mezirow et al., 2009) における変容的学習理論の解説について、本書の理論的基礎に大きな変化が見られないと述べている。つまり、約 30 年以上前に提唱された理論ではあるものの、現代に援用することは有効であると考えられる。本研究では、この指摘を踏まえて本書を元に考察していくことにする。

なお、本稿におけるメディアリテラシーの定義は、国内の研究において引用数の多い鈴木 (1997) による「市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力」(p.8) という定義に暫定的に従うことにする。

## 2. 変容的学習理論を取り上げる意図

『おとなの学びと変容』の本文を確認する前に、本章では、変容的学習理論が小学校のメディアリテラシー教育に援用できるかを検討する意図を述べていく。

### 2.1. 現代のメディア環境と児童のメディア利用

まず、現代のメディア環境の傾向を概観する。例えば、小池 (2020) で詳論したように、利用者と供給者とが互いに取引できる場を提供するプラットフォーム企業が、インターネット上で様々なサービスを展開しているような傾向がある (e.g. Reillier & Reillier, 2017)。つまり、誰もがインターネット上で利用者と供給者の二面性を持つことができるメディア環境にある。

これは、テレビ普及からインターネット普及以前の 1

---

Shota KOIKE : On the Applicability of “Theory of Transformative Learning” for Media Literacy Education in Elementary School  
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Chiba University  
Elementary School Attached to Faculty of Education, Chiba University

1960～1995年頃のテレビが主流であった社会や、インターネットやソーシャルメディアが台頭した1995年～2010年頃の社会におけるメディア環境とは大きく異なるものである。

次に、現代の児童のメディアの利用について概観する。内閣府(2020)による「令和元年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」では、スマートフォン<sup>2</sup>を使ってインターネットを利用する青少年<sup>3</sup>のうち、インターネットを利用する内容として「ゲーム」が70.9%と最も多く、次いで「動画視聴」が60.8%、「コミュニケーションツール(メール、メッセージャー、ソーシャルメディアなど)」が43.6%であった。ゲームクリエイターや動画配信者については、小学生の将来に関する意識調査で、なりたい職業の上位となっていることから、児童が供給者の立場として想像しやすい内容であると考えられる(e.g. ベネッセコーポレーション, 2020)。他にも、コミュニケーションツールで画像やイラスト等で会話を行う機能であるスタンプを作成して配信するクリエイターという仕事も、児童が供給者の立場として想像しやすい内容として挙げられる。実際に、小学生がスタンプを作成して配信するクリエイターとなって、販売している例も確認できる<sup>4</sup>。

よって、児童はこれまでの日常生活で経験したことから、メディアに対する認識の枠組みが一定程度形成されていると考えられる。この認識には、意識的な場合と無意識的な場合とが考えられる。意識的な例として、児童が動画共有サイトに触れることで、「動画を見るのが好きだから、将来大人になったら動画を作る仕事をしたい」などと認識していることが想像できる。無意識的な例として、例えば児童が「あなたはこのような動画を作りたいと思いますか」などと誰かに質問された場合に、上記のような回答をすることが想像できる。

このように、児童がメディアの供給者側の立場となって実際に社会で発信することは、現在ではなく将来にやってみたいという認識を持っていることが想像できる。あるいは、「動画クリエイターの仕事で成功している例はごく僅かだから、そんな仕事に就くのは有り得ない」などと、供給者の立場になることを一方向的に否定するような認識を持っていることも想像できる。更には、現在供給者側としてゲームを作ったり、動画配信をしたり、スタンプを販売したりする児童も、素朴に「自分が好きだから」といった認識を持っていることも想像できる。もちろん、小学生が利他的にメディアの供給者側の立場となって、実際に発信して社会貢献する認識を持っていることも想像できる。しかし、プログラミング教室や映像制作教室などに通う機会に恵まれない限りは、そのような認識を持つことができないのが現状であると考えられる。

以上より、現代の児童は、メディアの供給者側の立場になることが想像しやすい内容があると考えられる一方、「将来大人になったら作れる」「自分が好きなものなら作れる」などのように、現在は難しいと考えたり、素朴に好きだと考えたりするような認識の枠組みを持っていることが多いと考えられる。

## 2.2. メディアリテラシー教育研究の課題と変容的学習理論との接点

現代においては、メディアの供給者側の立場に立つようなメディアリテラシー教育が重要である。小池(2020)で述べたように、「プログラミングの学習を通してメディアの作り手として表現・発信するとともに、プラットフォーム社会や技術などの見えづらい仕組みを知り、メディアのあり方を考えて行動していくことができる能力を育成すること」(p.7)が必要である。

前節の例で言うと、「人を楽しませるような動画を、自分にも作ることはできないか」などの認識を持てるようなメディアリテラシー教育が必要だと言える。

こうした、児童のメディアに対する認識の枠組みに関する想定は、メジローが変容的学習理論で述べているような、自分の経験を把握し解釈する際に用いる「準拠枠(意味パースペクティブ)」(frames of reference(meaning perspectives))に引きつけて考えられるのではないだろうか。つまり、児童にも既にメディアに対する「準拠枠」が形成されていると捉えることが可能だと考えられる。前節の例で具体的に述べると、意識的・無意識的に「動画を作る仕事をしたい」「動画を作るような仕事に就くのは有り得ない」と考えてしまっているような状態である。こうした「準拠枠(意味パースペクティブ)」が変容することで、「動画は多くの人の手によって作られている」「自分にも社会に貢献できるような動画を作れそうだ」などのように、動画という対象に対する見通しが変わっていくと考えられる。

よって、現代のメディアリテラシー育成に求められるような、メディアをクリティカルに分析できるような力を児童が身につけるためには、児童の「準拠枠(意味パースペクティブ)」の変容も求められるのではないかと、ということが言える可能性がある。社会に貢献できる動画制作をするようなメディアに対する考え方を身につけるためには、「準拠枠(意味パースペクティブ)」を変容することができるような機会が必要であるだろう。

メディアリテラシー教育研究において、変容的学習理論を踏まえて論じられた例については、海外での先行研究は確認できる(e.g. Tisdell 2008, Sahin & Dogantay 2018)。しかし国内の研究例は管見の限り見当たらない。

そこで、国内におけるメディアリテラシー教育研究

において、変容的学習理論との接点を見出すことができる論考について、以下3点確認していく。

第一に、中橋 (2017) が提唱するソーシャルメディアに関するメディアリテラシー教育である。中橋は、「ソーシャルメディアを取り巻く構造や特性を理解した上で、メディアと社会のあり方について考え、行動していく力を身につける教育が必要である」(pp.27-28) と述べている。

この主張の背景として、中橋は、学校教育において行われている SNS について学ぶ実践と研究について、問題となっていることを解決したり回避したりするための情報モラル教育のアプローチが先行していることがあると指摘している。しかし、「こうした実践の必要性を疑う余地は無い」(p.27) と前置きをした上で、「こうした個々の振る舞いや心がけに関する教育だけでは、根本的な解決にならない問題も多い」(p.27) と論じている。そして、「メディアのあり方を提案する能力」(p.28) を、メディアリテラシーの構成要素として重視する必要があると述べている。

つまり、単にメディアを使いこなす能力を育成するだけでは不十分である、という主張であると考えられる。このような「メディアのあり方を提案」するためには、自分がメディアを利用した経験だけを振り返るのではなく、自分自身がメディアに対してどのような見方を持っているかを自覚する必要があると考えられる。これらのことから、これまで使ってきたメディアに対する、自分の経験を把握し解釈する際に用いる「準拠枠(意味パースペクティブ)」を変容することが求められると解釈できる可能性がある。

第二に、坂本 (2020) が提唱するメディアリテラシー教育である。坂本は、2020 年度から小学校で必修化されたプログラミング教育で「子どもたちが日常的に触れるソーシャル・メディアの仕組みを批判的に理解するためのメディア・リテラシー教育の一部として理論構築と実践を進めるべきである」(p.33) と述べている。

ここで言う「ソーシャル・メディアの仕組み」について、坂本は具体例として「アクセス数に応じて広告収入を得る仕組み」(p.29) を挙げている。こうした仕組みを批判的に理解するために必要な概念として、「アルゴリズム・リテラシー」を提唱している。「アルゴリズムは私たちの生活のあらゆるところに浸透しており、私たちの日常生活における意思決定を支援もしくは影響を与えている」(p.29) と述べている。つまり、ソーシャルメディアのアルゴリズムの理解に結びつける形で児童がプログラミングを体験することで、ソーシャルメディアの仕組みに対する「準拠枠(意味パースペクティブ)」が変容し、メディアを批判的に理解することにつながると解釈できる可能性がある。

こうした変容については、次のような具体例が考えられる。ある児童が日頃触れているソーシャルメディアにおいて、フェイクニュースを目にしたとする。この児童は、なぜフェイクニュースが発信されているか、その理由を考えられなかった。こうした状況下において、ソーシャルメディア上で影響力の強い内容の情報発信をすることで、アクセス数が増えて広告収入を得るという仕組みをその児童が理解したとする。これにより、その児童の準拠枠が変容し、ソーシャルメディアで影響力のある発信がなされている情報について批判的に理解することができるようになる、などといったことである。

第三に、久保田 (2017) が展望する、構成主義の視座からメディアリテラシーを捉え直した、メディアリテラシー教育のあり方である。変容的学習理論の土台には、構成主義の考え方があり<sup>5</sup>。この構成主義の定義や具体的内容については、本節の目的から外れるために深入りを避けるが、久保田 (2017) は「構成主義は、一つの思想というよりも様々な領域から起きてきた一連の思想的な流れと捉えられている」(p.50) と注を加えた上で、ガーゲンの社会構成主義の議論 (Gergen, 1999) などを踏まえて、次のように述べている。

私達は言語を使ってコミュニケーションするが、構成主義によると、言語は必ずしも外的世界の出来事を正確に描写しているわけではない。真実を記述する仕方は多様であり、ある共同体における真実は、別の共同体では真実ではなくなるという (ガーゲン 2004a) <sup>6</sup>。(久保田 2017、p.30)

こうしたガーゲンの社会構成主義の考え方について、久保田は「当たり前を疑うことについて、新しい視座を提案してくれる」(p.30) とも述べている。情報を批判的に捉えることができるようにするためには、その言語がどのように使われているかを考えることが必要である。現代においては、それを考えることが難しいということである。

久保田 (2017) は、こうした構成主義の視座からメディアリテラシーを捉え直すことの可能性について、次のように述べている。

構成主義のメディア・リテラシーは、これまでの当たり前をいったん括弧に入れて、教師と子どもの役割を作り替え、ルールを変えていくことから始める。そうすると、メディア・リテラシー教育の新しい地平が見えてくる。(久保田 2017、p.49)

この久保田の「当たり前をいったん括弧に入れて」という考え方は、小学校教育の実践研究の文脈で成人教

育学の知見を援用することに対する意義を見出すことができる。久保田は「教師と子供の役割を作り替える」ことで、新しい地平を見出している。具体例として、「教師が生徒に正しい知識を教えるという当たり前を揺さぶり、生徒が教師に SNS の使い方を教える授業があってもいいのではないかと主張する」や、「目標に向かって知識をため込むのではなく、まずはメディアと遊んでみよう」と提案する」(p.49)と述べている。本稿でも、児童に対して成人教育学の知見を援用するという点で、「子供の役割を作り替える」を試みているのである。

以上 3 点の先行研究を確認したが、本稿のように小学校教育の実践研究の文脈で成人教育学の知見を援用することに対して、対象とする年齢や発達段階などの観点から、その妥当性が認められないという批判が考えられる。例えば永井 (2007) は、変容的学習について「ひとまず落ち着いたはずの認識枠組に根本的な変化を与えるという点で、子ども時代には生じがたい学習であると理解できる」(p.110)と述べている。

こうした指摘を踏まえてメディアリテラシー教育研究の方向を考えると、次のようなことが考えられる。それは、メディアリテラシーに関する教師教育研究に、成人教育学の知見を援用するという点である。具体例を考えると、教育者である成人が、現代のメディアリテラシー教育について「認識枠組に根本的な変化」を与えられるような学習に関する教師教育研究が考えられる<sup>7</sup>。

しかし、こうした批判に対しても、久保田 (2017) の論を踏まえると、子どもの年齢や発達段階といった「当たり前」も「いったん括弧に入れ」ることで、「メディア・リテラシー教育の新しい地平が見えてくる」と言えるかもしれない。

更に、子どもを対象とした情報教育の実践や学習環境デザインを検討するにあたって、成人教育学の知見を踏まえて論じられている例もある。久保田 (2002) は、以下のように子ども期の学習においても、成人期の学習方法を取り入れるべきであると主張している。

構成主義の学習観では、おとなと同様、子どもにおいても自分自身のこれまでの体験を尊重し、生きる意味と結びついた学びが必要であると考えられているからである。「子どもの教育学」では、子どもは単純で受動的な存在であると見なされているが、子どもにもそれぞれの体験があり、生活があるので、その経験を尊重した学習場面を提供すべきである。学校教育においてもおとなの学習方法をもっと取り入れ、体験に基づいて知識が構成されていく過程をカリキュラムに組み入れるべきであろう。(久保田 2002、p.28)

ここで言う「子どもの教育学」とは、成人教育学者のノールズが提唱した概念を指している (Knowles, 1975)。本稿の以降で確認していくように、メジローも「子ども期」と「成人期」と分けて論じている。本稿でも、子ども期の学習においても、成人期の学習方法を取り入れるべきであると考えて、論を進めていく。

以上より、本稿で成人教育学の変容的学習理論を検討していくことによって、小学校のメディアリテラシー教育の理論的背景となる学習論を構築することが期待できるだろう。

### 3. 本研究の目的と方法

#### 3.1. 本研究の目的

本研究の目的は、メジローの『おとなの学びと変容』で論じられる変容的学習理論が、小学校のメディアリテラシー教育に援用できるかを検討していくことである。

#### 3.2. 研究の方法

研究の方法として、次のように行っていく。

第一に、『おとなの学びと変容』において、変容的学習理論について中心的に論じられている章を確認した上で、小学校のメディアリテラシー教育に引きつけて解釈する。

第二に、解釈したことを踏まえて、小学校のメディアリテラシー教育の学習論の構築に向けて考察する。

### 4. 小学校メディアリテラシー教育における変容的学習理論の援用の試み

本章では『おとなの学びと変容』における変容的学習理論について、小学校のメディアリテラシー教育に引きつけて解釈する。同書の章構成は、表 1 の通りである。

表 1 『おとなの学びと変容』の章構成

| 章 | タイトル                     |
|---|--------------------------|
| 1 | 意味を生成するー学習の原動力           |
| 2 | 意味パースペクティブー経験の理解の仕方をめぐって |
| 3 | 意図的な学習ー問題解決のプロセス         |
| 4 | 省察による意味の生成               |
| 5 | ゆがんだ前提ー学習のなかであやまりを明らかにする |
| 6 | パースペクティブ変容の学習がもたらす変化     |
| 7 | 変容的な成人の学習を促す             |

このうち、変容的学習理論が中心的に論じられている章は、第 1 章・第 3 章・第 6 章である。これらの 3 つの章について、以降で節に分けて論じていきたい。

#### 4.1. 形成的学習と変容的学習

本節では、第1章「意味を生成する—学習の原動力<sup>8)</sup>」(Making Meaning : The Dynamics of Learning)のうち、メジローが論じる「形成的学習」(formative learning)と変容的学習の違いを整理しながら、メディアリテラシー教育に引きつけて解釈する。

本書で形成的学習と変容的学習は、対概念であると述べられている。なお、変容的学習については、後の第3章「意図的な学習—問題解決のプロセス」で詳しく論じられることになる。ここでは、第1章で論じられている範囲での、両者の違いについて確認していく。

メジローは、形成的学習が生じるのは「子ども期」と述べている。以下に引用する。

この形成的学習(中略)が生じるのは、子ども期における、社会化(規範に関する、親、友人、メンターからのインフォーマルな学習や暗黙の学習で、これにより私たちは社会に適応することができる)を通して、また学校教育を通じてである。私たちは、成長するにつれ自分の学習についてだんだんと自己決定の度合いを増すよう促される。とはいえこうした形成的学習は、私たちの属する特定の文化によって、あるいは、親や親代わりの人びとの個人的な要求によってあてがわれる学習であり、報酬が与えられる学習である。(p.3)

つまり、子ども期と成人期とで、学習にあたっての前提が異なるために、その内容が区別されているということがわかる。子ども期は、「形成的」(formative)の言葉の通り、もともと形が無いことを前提として、それを作っていくことが学習であるとされる。それに対して成人期は、「変容的」(transformative)の言葉の通り、既に形が作られていることを前提として、それを変えていくことが学習であるとされる。

以上を踏まえると、子ども期のメディアリテラシーの学習を変容的なものとして捉えて、解釈することができるのだろうか。

これを検討するために、まずは「形成的学習」について、メディアリテラシーに関する学習に沿って検討する。メジローによれば、形成的学習は「社会化」と「学校教育」とにおいてなされるという。「社会化」であれば、家庭で子どもがメディアに触れていくことでインフォーマルに学んでいくことが考えられるだろう。「学校教育」であれば、学校で子どもがメディアリテラシー教育を受けることでフォーマルに学んでいくことが考えられるだろう。ここで、家庭と学校で動画共有サイトについて、児童が形成的学習を行う例を想像してみよう。家庭で動画を視聴することで、「面白い動画配信をする

人がいる」とインフォーマルに学ぶことが考えられる。また、学校で「動画を配信する人は、意図を持って撮影や編集をしている」とフォーマルに学ぶことが考えられる。

しかし、子どもが触れていくメディア環境は、時代と共に変化している。先の動画共有サイトに関する形成的学習の例であれば、期間が限定される子ども期に学んだことであっても、成人期には動画共有サイトについて新たな機能やサービスが展開されていることが考えられる。最近の例であれば、動画共有サイトのYouTubeにおいて、配信者の収益が、運営会社から支払われる広告収入だけでなく、視聴者からのいわゆる「投げ銭」による収入の仕組みが2017年から実装された<sup>9)</sup>。こうした仕組みが導入されると、動画の視聴回数の増加による広告の到達率だけでなく、生配信による動画視聴者との交流などが、配信者が収益を得るために重要になってくる。このように、子どもが形成的に学習してきたことを踏まえて、変容的な学習が求められるかもしれない。

時代と共に社会が変化していく中での学習について、メジローは以下のように述べている。

現代社会の典型的な特色としては、急速で劇的な変化があること、信念、価値観、社会的慣習の多様化がさまざまな矛盾を産み出していることがある。こういった社会で生活する成人は、変化に飲み込まれ、お手上げ状態に陥ってしまう危険を回避するという、緊急の必要性に迫られている。(中略) 子ども期の形成的学習(formative learning)は、成人期においては変容的学習(意識変容の学習、transformative learning)へと変化するようになるのである。(p.5)

メジローが本書で論じた1991年の時点の社会における成人の生活と学習についても、メジローは子ども期と成人期を分けて論じている。しかし、「急速で劇的な変化がある」とされている「社会で生活する」ということは、成人だけでなく子どもにも当てはまるだろう。更に、メジローが論じた当時と比べて、現代のメディア環境は更に「急速で劇的な変化がある」とも言える。よって、現代は子ども期に学習したことが、成人期になって更に「さまざまな矛盾を産み出」されることが想定できるだろう。ただし、子ども期においては「意識変容の学習」という点までには及ばないという批判も考えられる。そのため、以降の変容的学習に関する解釈において、その検討を深めていきたい。

#### 4.2. 解放的学習

本節では、第3章「意図的な学習—問題解決のプロ

セス」(Intentional Learning : A Process of Problem Solving)の内容を整理しながら、メディアリテラシー教育に引きつけて解釈する。

同章では、ドイツの社会哲学者であるハーバーマスによるコミュニケーション的行為の研究内容を要約している。メジローは、ハーバーマスの理論について「成人の学習、成人教育の役割と到達目標を理解する新しい基盤ともなっている」(p.92)と述べている。その上で、表2のように3つの学習のあり方を検討している。

表2 ハーバーマスの論を踏まえた学習のあり方

| 学習のあり方                                   | 内容                           |
|------------------------------------------|------------------------------|
| 道具的学習<br>(instrumental learning)         | 環境をコントロールし操作するための学習          |
| コミュニケーション的学習<br>(communicative learning) | ほかの人びとを理解しようとするための学習         |
| 解放的学習<br>(emancipatory learning)         | 自分自身や自分の持っているパースペクティブを理解する学習 |

※第3章等の内容を元に、筆者が作成

このうち、小学校のメディアリテラシー教育の論点として着目したいのが「解放的学習」(emancipatory learning)である。解放的学習は「省察的学習」(reflective learning)とも述べられている。メジローは省察について「意図的学習や問題解決をはじめ、理性的討議による妥当性の検討で、中心的な原動力となる」(p.139)と述べている。なお、省察については第4章「省察による意味の生成」で詳しく論じられていく。

「解放的学習」に着目する以前に、「道具的学習」と「コミュニケーション的学習」については、従来行われてきた小学校のメディアリテラシー教育に引きつけて考えることができるだろう。

まず、「道具的学習」の具体的な実践例を想定しよう。ゴルフの成績を良くするための学習を、メジローが事例として述べていることを踏まえて、ここでは次のような小学校のメディアリテラシーの学習の具体を考える。例えば、学校で廊下を走っている状況を改善したいと考えて、廊下を走らないよう啓発する動画を制作するような学習があるとする。その際、撮影した動画を見て「走っている人が危険な目に合うことがわかるように、もっとアップで撮ってみよう」などと活動することが考えられる。このように、動画の視聴者を意識して、工夫した動画撮影の方法を学習していくことが考えられるだろう。

次に、「コミュニケーション的学習」の具体的な実践例を想定しよう。映画鑑賞した際に意味が明確でなくても、後になってから友達や批評家の思慮深いコメントからそれを理解することができるような学習を、メジローが事例として述べている。これを踏まえて、ここでは次のような小学校のメディアリテラシーの学習の具体を

考えてみる。先の道具的学習の例と同様に、学校で廊下を走っている状況を改善したいと考えて、廊下を走らないよう啓発する動画を制作するような学習があるとする。その制作された動画について、学習者が日常的に視聴するような質よりも低かった場合でも、視聴者が「動画を見ている人に危険なことが伝わるように、撮影角度が工夫されているね」などのように、他者を理解しようとする学習が考えられる。

では、小学校のメディアリテラシー教育において「解放的学習」について考えられるだろうか。「解放」や省察に関して、メジローは以下のように論じている。

解放的学習における解放とは、本能的、言語的、認知的、組織的、環境的な権力からの解放である。環境的な権力とは、生命に対する私たち自身の選択や理性的コントロールを制限してしまう権力のことである。(中略)これらの権力には誤解、イデオロギー、これまでの学習による心理的ゆがみが含まれる。この心理的ゆがみは、検証されていないままの依存関係を創り上げ、永続化させている。

(中略)自己省察的な学習を通して得られた知はゆがんでおり、自分自身をめぐる学習のすべては必ずしも自己省察的とは言えない(中略)。自分たちについて学んだことの多くは、自分たちが学んだ役割の安定性に対する無意識の前提だったり、内的な禁止事項、あるいは思考や認識、応答のパターンに関する無意識の前提だったりであり、それに対する検討はなされてこなかった。(pp.119-120)

小学校のメディアリテラシーの学習についても、先述の道具的学習やコミュニケーション的学習だけでなく、こうした解放的学習・省察的学習が求められるだろう。例えば、メディアリテラシー教育研究において、自分のメディアの使い方を省察するような実践が確認できる(e.g. 後藤 2012)。これにより、学習者のメディア活用の傾向などが分析可能になるかもしれない。しかし、メジローが言うような「心理的ゆがみ」の検証は、自分自身をめぐる学習であるということからも至ることができないかもしれない。前節でも述べたように、「急速で劇的な変化がある」社会におけるメディアリテラシーを育成するためには、「本能的、言語的、認知的、組織的、環境的な権力からの解放」が無ければ達成できないだろう。

メディアリテラシー教育の実践を、解放的学習・省察的学習の観点で構想するために、上述の「解放」に引きつけて解釈できる小池他(2020)を確認する。ただし、同実践ではメディアリテラシーという言葉は取り扱

っていないことに留意する必要がある。具体的には、小学4年生を対象として、総合的な学習の時間におけるプログラミングによる地域の魅力の情報発信を行う授業を開発している。この実践の目標は、地域への社会貢献のあり方を考えて、プログラミングの体験を通して探究的学習をすることである。実践の結果、児童は地域に貢献できるような情報発信ができたことと概ね実感できたことが確認できたという。他方、地域の方の想いを正確に表現できたかという点については課題が見られたという。

以上の小池他(2020)の実践について、小学生が地域への社会貢献を考えて課題を実際に解決するということは、一見すると知識を習得しておかなければならないといういわば「権力」から「解放」された、と解釈できるだろう。知識の習得が「権力」となるということは、「これまでの学習による心理的ゆがみが含まれる」という点からも考えられる。この「心理的ゆがみ」とは、例えば「現代のメディアを活用して社会貢献ができるのは、専門的な職業に就いている大人がすることであり、一般の人ましてや子どものすることではない」などという考え方を子どもが持っていることである。

こうした実践の解釈を参考にすれば、子ども期のメディアリテラシー教育の実践においても、本稿2章で例示したような「将来大人になったら作れる」「自分が好きなものなら作れる」などといった認識から「解放」されることが期待できるかもしれない。

別の観点からの例として、以下のようなコミュニケーションツールの自動返信システムであるボット(bot)<sup>10</sup>に関する実践を構想してみよう。まず、学習者への動機付けを保障した上で、簡単なボットをプログラミングによって作ることを体験してもらおう。そこで「自分にもボットのようなシステムを楽しく作ることができた」などと小さな成功を味わう。次に、その成功体験を元にして、自分自身で何かの役に立てるようなボットを試作し、それを誰かに使ってもらおうような活動をしてもらう。この時、自分ではない誰かから「正式な依頼」(藤川、2015)を受けることで、その学習を通して誰かに感謝されるような社会貢献ができるような学習環境をデザインする。

以上のように、現代のメディアを活用して社会貢献ができるような学習が十分行われていない現状を考えると、先述のように「現代のメディアを活用して社会貢献ができるのは、専門的な職業に就いている大人がすることであり、一般の人ましてや子どものすることではない」という「心理的ゆがみ」を子どもが持っていることも想定できる。もちろん、こうした「心理的ゆがみ」は、子どもに対する教育だけで解決できる問題ではない。子どもの周りにいる大人が、子ども期の学習を「形成的学習」と捉えてしまい、例えば「当面子どもは何もできな

いから、おとなしく学ぶ必要がある」などといった価値観で子どもに接することも、子どもの「心理的ゆがみ」が生まれる原因になると考えられる。本稿2章でも論じたように、小学生がメディアの供給者側の立場となつて、実際に発信して社会貢献する例もみられるメディア環境を前提とするのであれば、「小学生にもメディアを活用した社会貢献ができる」と大人が考えて、先のような子どもの「心理的ゆがみ」を見直していく必要があると考えられる。

このように、子どもが「自分は無力だからメディアを活用して社会貢献することができない」といった考え方から「解放」されるような環境を作っていく必要があるのではないだろうか。そのために、メディアリテラシーを学ぶことは、「今すぐにもメディアを活用して社会貢献ができる」という前提の下で、メディアの理解を深めることが必要であるという認識を持つべきである。

こうした考え方は、中橋(2017)が主張するような「メディアのあり方を提案する能力」の育成に結び付くかもしれない。更には、坂本(2020)が指摘するようなソーシャルメディアのアルゴリズムの理解にもつながるかもしれない。

もちろん、上記の実践はあくまで構想の域で論じたものであるため、メジローが言う「解放」とは実際には異なる学習となるかもしれない。これを目指すためには、集団を対象とした学習では達成が困難であるとも考えられる。学習者自身が持つパースペクティブを踏まえて、多様性を尊重した学習環境のデザインが求められると言えるだろう。

#### 4.3. パースペクティブ変容の理論

本節では、第6章「パースペクティブ変容の学習がもたらす変化」(Perspective Transformation: How Learning Leads to Change)の内容を整理しながら、メディアリテラシー教育に引きつけて解釈する。

同章では、メジローが行った、長い中断の後に再入学プログラムに参加しようと大学に戻った女性たちを対象にした研究が具体例として展開されている。

この研究を踏まえて、メジローは、個人的なパースペクティブ変容の10段階のプロセスが考えられるという。以下に引用する。

1. 混乱するジレンマ
2. 罪悪感や恥からの自己検討
3. 認識的前提、社会文化的前提、あるいは精神的な前提についての批判的アセスメント
4. 自分の不満と変容プロセスが共有できるものであり、その人たちも同様の変化を乗り越えたことに気づく

5. 新しい役割、関係、行動の選択を探る
6. 行動の策を練る
7. 自己の計画を実行に移すための知識と技能を習得する
8. 新しい役割を暫定的に試行する
9. 新しい役割のなかで能力と自信を身につける
10. 自己の新しいパースペクティブに基づいた条件を土台にして自分の生活を再統合する (pp.235-236)

以上のようなプロセスは、現状の小学校教育の枠組みで達成することは極めて難しい。それは、5.で挙げられているような「新しい役割、関係、行動の選択を探る」ためには、学校教育の教科教育等の決められた枠組みさえも取り払わなければならないと考えられるからである。更に、10.のように「自分の生活を再統合する」ことを達成するには、学習者が経済的に自立している必要があると考えられるからである。

しかし、小学生段階でもパースペクティブ変容を目指すことは求められると考えられる。これまで述べてきたように、現代は数年間で新たなサービスが普及することが珍しくないというメディア環境にある。こうした中、例えば小学校低学年段階で情報モラル教育を行う場合、「長時間ネットやゲームをすることは控えましょう」などと注意されていた子どもが、数年後には1人1台端末を日頃から活用することが求められていく。更には、コンピュータを活用したプログラミングの体験もすることになる。

このような学習が進んでいくことで、メディアで影響力を行使するのは限られた人が行うことだという認識を疑い、プラットフォームを利用すればたとえ子どもであったとしても、一定の影響をもつ課題解決をすることができるという認識をもつ必要が出てきたと言えるだろう。そうなった場合は、低学年で学んで形成された認識の枠は、再構成されなければならないと考えられる。こうしたことが本稿執筆時点で、今後数年で起こると考えられるため、過去の授業や生活において形成されたパースペクティブを変容することの必要性は十分に検討されるべきだと言える。少なくとも、前述のような社会貢献を前提としたメディアリテラシー教育を行う場合は、子どものパースペクティブ変容を目指すことは必須であるだろう。

よって、本研究の仮説として述べていた、児童に対してメジローの論である「パースペクティブ変容」という言葉をそのまま適用することは困難であると言わざるを得ないが、その知見を活用した学習論の構築などが求められると言える。

## 5. 小学校のメディアリテラシー教育の学習論の構築に向けて

本章では、これまでの議論を踏まえて、小学校のメディアリテラシー教育の学習論の構築に向けての考察をしていく。

これまで議論した内容を踏まえた「シビックテック型メディアリテラシー教育」(以下シビックテック型教育)の学習の提案を試みていく。シビックテック(CivicTech)とは「Civic」(市民)と「Technology」(テクノロジー)を掛け合わせた造語で、テクノロジー活用して地域課題を解決する取り組みのことである(e.g. 松崎 2017)。稲垣編著(2018)によると、2009年に「Code for America」という非営利組織が誕生したことが最初であるという。国内では石川県金沢市が2013年に「Code for Kanazawa」として初めてシビックテック団体が誕生したという。具体例として、石川県金沢市では、ゴミをいつ捨てればいいのかわかりにくいという地域課題を解決するべく「5374 (ゴミナシ) .jp」というアプリが市民団体によって作られたという。

こうしたシビックテックの活動は、小学校のメディアリテラシー教育に、特に「解放」の観点から示唆を与え得るものではないだろうか。変容的学習理論の援用を考えた際、本稿4章3節で「これまで使ってきたメディア」を単に学習者が省察するだけに留まらない実践のあり方を構想した。体験的で他者に貢献できるような学習を行うことにより、「自分は無力だからメディアを活用して社会貢献することができない」という認識から「解放」されることが期待できるのではないかということ述べてきた。

つまり、自己のメディアとの付き合い方を目標とした体験学習ではなく、他者への価値の創出のあり方を目標とした体験学習を通して、現代に求められるメディアリテラシーを育成することができるのではないかということである。

既存のメディアを体験することなどを通して、自己のメディアとの付き合い方を考えるような「体験型メディアリテラシー教育」(以下メディア体験型教育)と、シビックテック型教育との学習の特徴の違いは、表3のように想定される。表3では、上述の目標以外に7つの項目を想定して、その特徴を記述した。以下、それぞれの特徴を簡単に説明していく。

第一に「対象範囲」である。これは、学習として扱う範囲を想定している。メディア体験型教育は、世界のあらゆるメディアを範囲とすることが考えられる。これに対してシビックテック型教育は、地方という限定的な範囲でのメディアを範囲とすることが考えられる。

第二に「対象者」である。これは、学習として取り扱

うメディアについて、その対象となる者を想定している。メディア体験型教育は、メディアの送り手と受け手との関係といった、対人的な関係であると考えられる。これに対してシビックテック型教育は、メディアが与える社会への影響といった、対社会的な関係であると考えられる。

第三に「学習活動」である。これは、学習者の活動内容を想定している。メディア体験型教育は、学習者が既存のメディアを体験したり、映像教材等を視聴したり、自分自身のメディア活用について振り返ったりする活動が考えられる。これに対してシビックテック型教育は、地域へのヒアリングをしたり、プログラミングやデータ収集を行ったりする活動が考えられる。

第四に「発信先」である。これは、学習成果を発信する際に、誰を相手とするかを想定している。メディア体験型教育は、学校内の同学年・異学年の児童、他校の児童、保護者であることが考えられる。これに対してシビックテック型教育は、地域住民であると考えられる。

第五に「還元先」である。これは、学習したことが誰に還元されるかを想定している。メディア体験型教育は、利己的であることが考えられる。これに対してシビックテック型教育は、利他的であると考えられる。

第六に「生活経験」である。これは、学習する前から児童がその内容を経験しているかどうかを想定している。メディア体験型教育は、経験が多いことが考えられる。これに対してシビックテック型教育は、経験が少ないと考えられる。

第七に「学習のあり方」(cf.ハーバーマス「意図的学習」)である。これは、本稿4章3節で論じた内容である。メディア体験型教育は道具的、コミュニケーション的であると考えられる。これに対してシビックテック型教育は、解放的であると考えられる。

表3 メディア体験型教育とシビックテック型教育との想定される学習の特徴

|        | メディア体験型教育                 | シビックテック型教育              |
|--------|---------------------------|-------------------------|
| 目標     | 自己のメディアとの付き合い方            | 地域への価値創出のあり方            |
| 対象範囲   | 世界的                       | 地方的                     |
| 対象者    | 対人的                       | 対社会的                    |
| 学習活動   | 既存メディアの体験、映像教材の視聴、自己の振り返り | 地域へのヒアリング、プログラミング、データ収集 |
| 発信先    | 学校内(異学年)、他校、保護者           | 地域住民                    |
| 還元先    | 利己的                       | 利他的                     |
| 生活経験   | 多い                        | 少ない                     |
| 学習のあり方 | 道具的、コミュニケーション的            | 解放的                     |

以上のようなシビックテック型教育の学習については、従来であれば児童のような低年齢の学習者にとって

は難易度が高く、困難な体験を伴うと考えられてきたであろう。稲継編著他(2018)や松崎(2017)でも、子どもを対象としたシビックテックの実践例は、市民団体として子どもにプログラミングを体験するという内容に留まっており、実際に子どもたちがテクノロジーを活用して地域課題を解決するような例は見られていない。

しかし、プログラミングで学習する教材やツールの技術が進歩している現代においては、児童も無理なく体験して学ぶことができると考えられる。

前章でも論じたように、小池他(2020)による、総合的な学習の時間におけるプログラミングによる地域の魅力の情報発信を行う授業についても、シビックテック型教育に関連する実践であると言えるだろう。しかし、こうした実践が、児童のメディアリテラシー向上に寄与するかどうかについては、今後検討していく必要があると言える。

更にシビックテックの活動を踏まえて、メディアリテラシーの構成要素に関する検討も行っていく必要がある。Yoshida & Theeraroungchaisri(2021)は、COVID-19という緊急の社会問題におけるシビックテックの事例や、ユネスコによる国際的なメディア情報リテラシーの取り組みなどを踏まえて、「社会的創造リテラシー(Socialised Creation Literacy)」という能力を提唱している。

このような社会的創造リテラシー(Socialised Creation Literacy)という能力概念と教育との関連について、実践的な検証を行っていく必要があるだろう。

## 6. 成果と今後の課題

本研究では、メジローの『おとなの学びと変容』の解釈を通して、小学校のメディアリテラシー教育に、変容的学習理論が援用できるかを検討してきた。その結果、永井(2007)による「子ども時代には生じたい学習であると理解できる」という指摘が妥当であることが明らかとなった。

また、同書の解釈を通して「解放的学習」の論考が小学校メディアリテラシー教育の学習論の構築に示唆を得ることができた。具体的には、市民が自分たちでICTを使って地域課題を解決するシビックテックの発想を取り入れることによって、児童が解放的に学習を行うことが期待できることを導いた。

今後の課題として、シビックテック型教育について、先行研究等との関連性について精査を行った上で、具体的な実践によって検討することが挙げられる。

1 「メディアリテラシー」という言葉は複合語であるため、「メディア・リテラシー」のように中点（・）を使って、分かち書きをすることが適当と考えられる。しかし、「メディアリテラシー教育」などと更に複合語を作ることもある。そこで本稿では、引用部等の特別な場合を除いて「メディアリテラシー」と統一して表記する。

2 同調査では、「スマートフォン」を鍵括弧付で表記し、「いわゆる格安スマートフォン」や「契約期間が切れたスマートフォン」などを分けて統計を取っている。

3 同調査では、令和2年1月1日現在で、満10歳から満17歳の5000人としている。

4 例えば、以下「LINE スタンプ公式ブログ」で掲載されている実態調査結果では、2014年に10歳のクリエイターがいたことが報告されている。  
<http://creator-mag.line.me/ja/archives/1008378020.html>  
 (2021年2月14日最終確認)

5 『おとなの学びと変容』の「まえがき」の第1節「変容理論の土台となるもの」では、成人教育学者のフィリップ・キャンディによる構成主義の思想の考え方を引用して論じている。

6 Gergen(1999)に同じ。

7 メディアリテラシー教育の教師教育研究とは異なるが、中里(2016)のように教育実習生への教育場面において、変容的学習理論を用いた研究例も確認できる。

8 原著の“Dynamics”の訳であるが、用語の原義に即していくなら学習を「力学的に捉える」と捉えられる。「意味を生成」することを通して、学習がどう「力学的に捉える」ことができるのか、という方向性で論じられている章だということ意識する必要があるだろう。

9 YouTubeでは「スーパーチャット(Super Chat)」と呼ばれている。詳しくは、以下「YouTube ヘルプ」のページにある。  
<https://support.google.com/youtube/answer/7288782> (2021年2月15日最終確認)

10 以下「IT用語辞典 e-Words」では、「チャットやSNSなどのコミュニケーションサービス・システムなどで活動し、人間の発言や行動などを真似て人間のように振る舞う自律的なプログラムなどを指す場合もある」と記されている。  
<https://e-words.jp/w/%E3%83%9C%E3%83%83%E3%83%88.html> (2021年1月6日最終確認)

**参考・引用文献**

ベネッセコーポレーション(2020)『「進研ゼミ小学講座」ニューノーマル時代の小学生の意識調査ランキング2020」  
<https://benesse.jp/juken/202101/20210106-3.html>  
 (2021年1月31日最終確認)

藤川大祐(2015)『授業づくりエンタテインメント！—メディアの手法を活かした15の冒険』学事出版

Gergen, K.J. (1999) “An Invitation to Social Construction”, Sage (ケネス・J・ガーゲン『あなたへの社会構成主義』、ナカニシヤ出版、2004)

後藤康志(2012)「メディア日記法を用いた省察とメディア活用との関係」、『日本教育工学会研究報告集』、12-1、pp.139-144

稲継裕昭編著・鈴木まなみ・福島健一郎・小俣博司・藤井靖史著(2018)『シビックテック：ICTを使って地域課題を自分たちで解決する』勁草書房

Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press

小池翔太(2020)「市場としての「デジタルプラットフォーム社会」に関する考察—現代社会に求められるメディアリテラシーの検討—」、『人工知能社会における教育に関する実践的研究(2) 千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』千葉大学大学院人文公共学府、第357集、pp.1-9

小池翔太・田崎優一・藤川大祐(2020)「小学校中学年の総合的な学習の時間におけるプログラミングによる地域の魅

力の情報発信を行う授業の試み」、日本教育工学会2020年春季全国大会講演論文集、pp.39-40

久保田賢一(2002)「おとなの学習」から学ぶ」、久保田賢一・水越敏行編著『デジタル時代の学びの創出—多様化する教育実践と学習環境デザイン』日本文教出版、pp.21-38

久保田賢一(2017)「構成主義の視座からメディア・リテラシーを捉える」、中橋雄編著『メディア・リテラシー教育：ソーシャルメディア時代の実践と学び』北樹出版、pp.30-51

松崎太亮(2017)『シビックテックイノベーション：行動する市民エンジニアが社会を変える』インプレス R&D

Mezirow, J. (1991) “*Transformative Dimensions of Adult Learning*”, Jossey-Bass (ジャック・メジロー、金澤睦・三輪建二監訳『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房、2012)

Mezirow, J., Taylor, E.W. & Associate, ed.(2009) “*Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*”, Jossey-Bass

内閣府(2020)『令和元年度 青少年のインターネット利用環境実態調査報告書(令和2年4月)』内閣府制作統括官(共生社会政策担当)  
<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/r01/n-et-jittai/pdf-index.html> (2020年12月25日最終確認)

永井健夫(2007)「変容的学習と「成人性」の関係をめぐる試論」、『大学改革と生涯学習』山梨学院大学、第11号、pp.107-116

中橋雄(2017)『メディア・リテラシー教育：ソーシャルメディア時代の実践と学び』北樹出版

中里春菜(2016)「教育実習生の授業評価観の変容」、『教育学研究ジャーナル』中国四国教育学会、18巻、pp.21-30

Palazon, Maria(2000) “The Media and Transformative Learning”

Reillier, L.C. & Reillier, B. (2017) “*Platform Strategy: How to Unlock the Power of Communities and Networks to Grow Your Business*”, Routledge (ロール・クレア・レイエ、ブノワ・レイエ、根来龍之監訳、門脇弘典訳『プラットフォーム勝者の法則：コミュニティとネットワークの力を爆発させる方法』日本経済新聞出版社、2019)

Sahin, M., & Dogantay, H. (2018). Critical Thinking and Transformative Learning. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22(1), 103-114.

坂本旬(2020)「ソーシャル・メディア時代のメディア・リテラシー教育の新たな展開：プログラミングの思考からアルゴリズム・リテラシーへ」、『生涯学習とキャリアデザイン』法政大学キャリアデザイン学会、Vol.17-2、pp.23-35

鈴木みどり(1997)『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社

立田慶裕(2012)「書評：ジャック・メジロー著『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』」、『日本学習社会学会年報』、第8号、pp.75-76

Tisdell, E.J. (2008) “Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education” *Journal of Transformative Education*, 6(1),48-67

Yoshida, Masami & Theeraroungchaisri, Anuchai (2021) “Socialised Creation Literacy Appeared during the COVID-19 Emergency: A Case Report”, *IJDIET 2021* Vol.11(2): 96-101

#### 謝辞

本研究は、千葉大学教育学部授業実践開発研究室の関係者有志で取り組んだ読書会での議論をもとにしています。ご指導いただいた藤川大祐先生、運営いただいた小牧瞳さんと明石萌子さんをはじめ、参加された皆様に感謝申し上げます。